

鳥取看護大学・鳥取短期大学

## 保育専攻短大生の保育者効力感の変容

著者	近藤 剛, 内藤 綾子
雑誌名	鳥取短期大学研究紀要
号	68
ページ	51-55
発行年	2013-12-01
出版者	鳥取短期大学
ISSN	1346-3365
URL	<a href="http://doi.org/10.24793/00000061">http://doi.org/10.24793/00000061</a>



〈資料〉

## 保育専攻短大生の保育者効力感の変容

近 藤            剛・内 藤 綾 子

Tsuyoshi KONDO, Ayako NAITO :

The Changes of Junior College Childcare and Education Major Students' Pre-School-Teacher-Efficacy

鳥取短期大学研究紀要 第68号 抜刷

2013年12月

〈資料〉

## 保育専攻短大生の保育者効力感の変容

近 藤 剛・内 藤 綾 子

Tsuyoshi KONDO, Ayako NAITO : The Changes of Junior College Childcare and Education Major Students' Pre-School-Teacher-Efficacy

本研究の目的は、保育専攻短大生の保育者効力感の発達について縦断的に検討することである。保育専攻短大生（N=109 名）を対象に、教育実習ならびに保育実習をはさんだ 3 回の調査によって保育者効力感の変化を縦断的に調査した結果、その変容には実習体験、特に実習内容が関連している可能性が強いこと、また入学直後の保育者効力感の認知程度は、その後の個人の保育者効力感の発達に影響を及ぼすことが確認された。

キーワード：保育専攻短大生 実習 保育者効力感 縦断的検討

### 1. 目 的

近年、保育者の専門性、保育能力の向上を検討するにあたり、重要な概念として、「保育者効力感」が取り上げられている。

保育者効力感とは、Bandura, A.<sup>1)</sup>が提唱する社会的学習理論を元に、「保育場面において子どもの発達に望ましい変化をもたらすことができるであろう保育的行為をとることができる信念」<sup>2)</sup>と定義され、保育者養成を考える上で、重要なファクターであることが指摘されている<sup>3)</sup>。

保育専攻短大生の保育者効力感の発達を検討した先行研究では、実習経験により保育者効力感が高まること<sup>2)</sup>、実習経験のある者よりも、実習経験のない者の方が高いレベルの場合もあること<sup>4)</sup>、養成課程の卒業を控えた時期にその認知レベルは下がっていくこと<sup>5)</sup>などといった結果が報告されているが、その見解には一致を見ない場合も多く、さらなる研究の蓄積が求められよう。そこで、本研究では、保育現場を知る前の保育専攻短大生の入学直後、そして実習前後において保育者効力感を測定し、現状を

把握することを目的とした。

本学幼児教育保育学科は、教育実習と保育実習をあわせ、2 年間の在学期間中に 10 週間の実習が予定されており、1 年次には附属幼稚園での「教育実習Ⅰ」、外部の保育所・園での「保育実習Ⅰ-1」が実施される。2 年次では、6 月、8 月、11 月に各 2 週間の実習期間が設定され、「保育実習Ⅰ-2」（外部の施設実習）と「保育実習Ⅱ」（外部の保育所実習）・「保育実習Ⅲ」（保育実習Ⅰ-2 とは異なる施設での実習）、「教育実習Ⅱ」（外部の幼稚園実習）が実施されている。

全国保育士養成協議会が策定した『保育実習指導のミニマムスタンダード』では、「保育士養成における学生の専門的成長の中核は、実践的問題が生起する保育実習の場にある」<sup>5)</sup>と記載されるなど、保育実習や教育実習（以降、「実習」と称する）は、保育者に期待される実践力を身につけるための重要な科目であることは言うまでもない。したがって、保育者養成課程に在籍中にある実習を通した学びの把握は、カリキュラム検討はもちろんのこと、学習成果の視点からも急務であり、本検証の意義は大きい。

## 2. 研究方法

### (1) 調査対象

本学幼児教育保育学科に所属する短期大学1年生(N=109)のうち、3回の縦断的調査への全回答を得ることができた62名を調査対象として質問紙調査を実施した。

### (2) 実習時期と調査時期

入学後の5月から3ヶ月間に、30名前後の学生が交代しながら、観察実習を中心とした教育実習Iを体験しており、この体験の始まる前に、専門教育を体験する前の保育者自己効力感として1回目の調査を実施した。次に、全ての学生が教育実習I終了後の7月下旬に2回目の調査を実施した。その後、夏期休業を挟み、1年次の11月上旬に外部の保育所で行われる2週間の保育実習I-1終了後に3回目の調査を実施した。なお、図1に実習時期と調査時期について示す。

### (3) 調査内容

本報告で用いた保育者効力感尺度は、三木・桜井<sup>2)</sup>が作成した10項目を用いた(表1)。先行研究と同様に「ほとんどそう思わない」「あまりそう思わない」「どちらともいえない」「ややそう思う」「非常にそう思う」の5件法で回答を求め、得点の高い者ほど、保育者効力感の高い学生であることを示す。

分析は、3回の調査時期における10項目の合計得点平均値を算出し、保育者効力感得点とした。また必要に応じて、10項目の質問項目ごとに平均値、標準偏差を算出し、項目得点として、分析を試みた。

## 3. 結 果

### (1) 保育者効力感の変容

表2は、3回の調査時期の保育者効力感得点および項目得点の平均と標準偏差を示したものである。図2には、その変化を示した。

まず、保育者効力感得点の調査時期ごとの変化を検討するために、反復測定分散分析(1×3)を行っ

時期	5月上旬	5月中旬～7月中旬	7月下旬	11月上旬	11月中旬
調査	【第1回目】	〈実習〉	【第2回目】	〈実習〉	【第3回目】
実習		教育実習 I 2 週間 附属幼稚園 観察／参加実習		保育実習 I-2 2 週間 学外保育所 観察／参加実習	

図1 調査時期と実習の時期／概要

表1 保育者効力感尺度の項目

項目1	私は、子どもにわかりやすく指導することができると思う
項目2	私は、子どもの能力に応じた課題を出すことができると思う
項目3	保育プログラムが急に変更された場合でも、私はそれにうまく対処できると思う
項目4	私は、どの年齢の担任になっても、うまくやっていけると思う
項目5	私のクラスにいじめがあったとしても、うまく対処できると思う
項目6	私は、保護者に信頼を得ることができると思う
項目7	私は、子どもの状態が不安定な時にも、適切な対応ができると思う
項目8	私は、クラス全体に目をむけ、集団への配慮も十分できると思う
項目9	私は、1人1人の子どもに適切な遊びに指導や援助を行えると思う
項目10	私は、子どもの活動を考慮し、適切な保育環境(人的、物的)に整えることに十分努力できると思う

表2 保育者効力感得点の平均と標準偏差

	N 数	1 回目		2 回目		3 回目		f(2/124)	p
		平均	SD	平均	SD	平均	SD		
保育者効力感得点	63	31.41	4.43	33.37	3.75	31.90	3.85	7.43	***
項目 1	63	3.02	0.75	3.27	0.72	3.10	0.76	2.76	
項目 2	63	2.79	0.74	3.16	0.63	2.95	0.96	4.93	**
項目 3	63	2.95	0.73	2.97	0.80	2.81	0.67	1.43	
項目 4	63	3.33	0.78	3.32	0.74	3.05	0.77	3.51	*
項目 5	63	3.03	0.67	3.33	0.54	3.13	0.61	6.88	**
項目 6	63	3.06	0.67	3.32	0.56	3.27	0.51	4.49	*
項目 7	63	3.08	0.73	3.48	0.62	3.29	0.58	8.16	***
項目 8	63	3.22	0.77	3.38	0.68	3.30	0.66	1.11	
項目 9	63	3.21	0.72	3.51	0.64	3.43	0.64	5.57	**
項目 10	63	3.71	0.68	3.63	0.68	3.59	0.61	0.73	

\* < .05    \*\* < .01    \*\*\* < .001

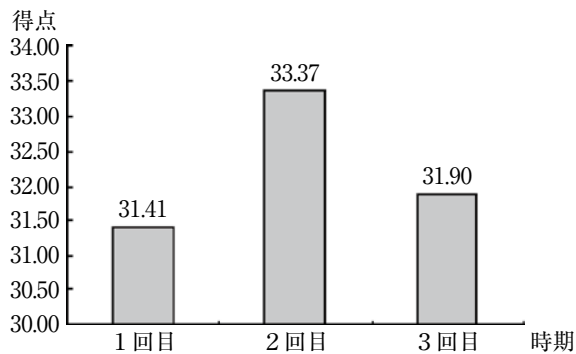


図2 保育者効力感得点の変化

たところ、 $F(2, 124) = 7.43$  ( $p < .001$ ) で主効果が認められ、多重比較の結果、その得点は「1 回目 < 2 回目, 2 回目 > 3 回目」という関係となった。

また、保育者効力感を構成する項目の得点（以降、項目得点と称する）では、項目 2, 4, 5, 6, 7, 9 の 6 項目で有意な変化が認められた（項目 2 :  $F(2, 124) = 4.93$ ,  $p < .05$ , 項目 4 :  $F(2, 124) = 3.51$ ,  $p < .05$ , 項目 5 :  $F(2, 124) = 6.88$ ,  $p < .001$ , 項目 6 :  $F(2, 124) = 4.49$ ,  $p < .05$ , 項目 7 :  $F(2, 124) = 8.16$ ,  $p < .001$ , 項目 9 :  $F(2, 124) = 5.57$ ,  $p < .01$ ）。

多重比較の結果、項目 2「子どもの能力に応じた課題を出すことができる」は、1 回目 < 2 回目であった。また、項目 5「クラスにいじめがあったとしても、うまく対処できると思う」、項目 6「保護者に信頼

を得ることができると思う」、項目 7「子どもの状態が不安定な時にも、適切な対応ができると思う」、項目 9「1 人 1 人の子どもに適切な遊びに指導や援助を行えると思う」の 4 項目は、いずれも 1 回目, 3 回目 < 2 回目となった。最後に項目 4「どの年齢の担任になっても、うまくやっていけると思う」は、1 回目, 2 回目 > 3 回目の関係となった。

## (2) 入学直後の保育者効力感の程度による保育者効力感得点の変化

入学直後の保育者効力感の程度と、その後の保育者効力感の発達との関係について明らかにするために、1 回目の全体得点で高認知群と低認知群に群を分け、入学直後の保育者効力感の認知程度（高 / 低）×調査時期（3 回）の反復測定分散分析（2 × 3）を実施した。群分けは、全体の 33 パーセントイルと 67 パーセントイルを境界値とし、その値を含む上位および下位の者を高認知群（ $N = 17$ ）と低認知群（ $N = 26$ ）と分類した。表 3 には保育者効力感の認知程度別に示した保育者効力感得点の平均値と標準偏差を、図 3 にはその得点の変化を示した。

分析の結果、調査時期と保育者効力感の入学直後の認知程度との交互作用が 0.1% 水準で有意（ $F(2, 40) = 10.25$ ,  $p < .001$ ）となり、調査時期の主効果が有意（ $F(2, 40) = 7.85$ ,  $p < .01$ ）であった。また、

表3 保育者効力感得点の平均値と標準偏差  
(入学直後の保育者効力感の認知程度別)

	N 数	1 回目		2 回目		3 回目	
		平均	SD	平均	SD	平均	SD
低認知群	26	27.38	2.32	31.35	3.16	30.15	3.54
高認知群	17	37.18	2.21	36.94	2.54	34.29	3.85

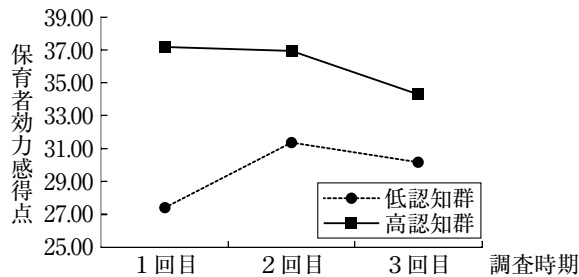


図3 保育者効力感得点の変化  
(入学直後の保育者効力感の認知程度別)

認知程度の主効果も有意 ( $F(1, 41) = 119.45, p < .001$ ) であった。

#### 4. 考 察

保育専攻学生の入学後の保育者効力感は、5月から7月にかけて、2週間に渡って実施される教育実習Ⅰ(附属幼稚園での観察および参加実習)に参加した後有意に高くなった。つまり、初めての实習である教育実習Ⅰへの参加体験は、学生の保育者効力感の高まりを促進させる効果が確認できたといえよう。この結果については、三木・桜井<sup>2)</sup>の報告と同様の結果となり、保育現場での学びは、学生の自信の獲得に有効であることが理解できる。

また、学年や実習を経るとともに、保育者効力感の程度が下降、上昇を繰り返す傾向にあることが指摘されている<sup>6)</sup>が、本研究でも、1回目の実習後に上昇傾向にあった保育者効力感、2回目の実習となった11月の保育実習Ⅰ-1後には、得点が低下した。

これらは調査直前に体験した実習内容に起因するものと考えられる。保育者効力感の高まりを誘引した教育実習Ⅰは、附属幼稚園において、一つのクラスに複数の学生が振り分けられ、観察・参加実習を

することが中心であり、指導担当者の計画に沿った、いわば受身的な内容となり、自らの判断を求められる場面は少ない。しかし、11月の保育実習Ⅰ-1は、学生の出身地エリアの保育所(園)での実習となり、部分的ではあるが、指導場面が要求されるなど、主体的な取り組みが求められ、自らの実践を自ら評価し、思うようにいかない体験や、予想もしなかった保育現場の厳しさ等を知ることによって、保育者効力感の低下につながったものと考えられる。

また、入学直後の保育者効力感の認知程度によって、その発達様相は異なり、入学直後、低いレベルでの認知であった学生は、実習体験を得るにつれて、高い値へ変化していく一方、入学直後に高いレベルの認知にあった学生は、実習を体験するにしたがって、徐々に低下傾向を示す過程が確認できた。

中村<sup>4)</sup>は、実習体験のない1年生の保育者効力感を「夢見る保育者効力感」と命名し、実習を経験する前の保育者効力感が高い値を示す場合は、経験に基づいて獲得されたものではなく、保育者になることへの強い期待感が高めた可能性があり、現状の適正な自己評価ではないことを指摘している。さらに、実習効果は保育者効力感を上限無く、闇雲に高め続けるわけではなく、より現実に即した実現可能な範囲での保育者効力感に修正、回復させていくのではないかと考察している。本研究において、入学直後に保育者効力感を高く認知する学生たちは、まさに実習未体験の1年生であり、「夢見る保育者効力感」を有する層の学生である。実習等を体験することで、「身の丈にあった保育者効力感」へ修正されていく過程を経て、実習後の保育者効力感が低下していったと考えられよう。また、保育者効力感の低認知群は、必要以上に自らの保育者効力感を過小評価してしまう層の学生であり、実習体験を通して、身の丈にあった評価へ回復し、実習後の保育者効力感が向上していったと考えてよいだろう。

## 5. まとめ

本研究は、保育専攻短大生の保育者効力感の発達に関する実証研究である。保育専攻短大生（N＝109名）の学習過程に沿って、保育の現場を体験する前、実習前後の合計3回、保育者効力感を測定し、以下の結果を得た。

- (1) 保育専攻短大生の保育者効力感の変容には、実習体験が影響しており、実習内容が関連している可能性が強いことが考えられた。
- (2) 保育専攻短大生の保育者効力感の変容には、入学直後の保育者効力感の認知程度が影響しており、入学直後、低いレベルでの認知であった学生は、実習体験を得るにつれて、高い値へ変化していく。その一方、入学直後に高いレベルの認知にあった学生は、実習を体験するにしたがって、徐々に低下傾向を示す過程が確認された。

今後の課題としては、保育専攻短大生の養成課程カリキュラムである2年間にわたる縦断的データの蓄積が求められよう。また、4年制課程を含め、養成課程の期間の違いを視野に入れつつ、入学時点から卒業までの発達過程について、個人差に留意しながら、検討を加えていくことにより、養成校としての教育支援の在り方が見出せるものと考ええる。

また、保育専攻短大生の保育者効力感の発達に影響を及ぼす情報源は行為的情報、代理的情報、言語的説得的情報、生理的歓喜の情報<sup>1)</sup>の4種類あるとされる<sup>1)</sup>。実習の学習内容における情報源の在り様を

探索し、保育者効力感の発達を左右する要因を見出すことが急務であろう。

## 謝辞

最後に、長期間、複数回にわたり、調査に快くご協力いただいたみなさんに心から感謝申し上げます。

## 引用文献

- 1) Bandura, A. 編著、本明寛、野口京子監訳『激動社会の中の自己効力』金子書房、1995.
- 2) 三木知子、桜井茂男「保育専攻短大生の保育者効力感に及ぼす教育実習の影響」『教育心理学研究』46-2 (1998), pp. 203-211.
- 3) 三宅幹子「保育者効力感研究の概要」『福山大学人間文化学部紀要』5 (2005), pp. 31-38.
- 4) 中村多見「保育学生の保育観(1)」『高松大学紀要』45 (2006), pp. 197-206.
- 5) 全国保育士養成協議会編『保育実習指導のミニマムスタンダード～現場と養成校が協働して保育士を育てる～』、北大路書房、2007.
- 6) 神谷哲司「保育者養成系短期大学生の保育者効力感の縦断的变化：実習時期と就職活動を通じた進路選択過程に着目して」『キャリア教育研究』28-1 (2009), pp. 9-17.
- 7) 森野美央、飯牟礼悦子、浜崎隆司、岡本かおり、吉田美奈「保育者効力感の変化に関する影響要因の縦断的検討：保育専攻学生における自信経験・自信喪失経験に着目して」『保育学研究』49-2 (2011), pp. 212-223.